

LOS VÍNCULOS EDUCATIVOS EN EL AULA MULTIGRADO: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE

Mtra. Mariana Mercadal Lema

Docente del Consejo de Formación en Educación,
Administración Nacional de Educación Pública.
Investigadora del Instituto de Educación, Universidad de la República.

Resumen

Todo grupo de formación docente resulta ser un escenario muy interesante para observar y analizar las vinculaciones que se dan entre estudiantes, docente y saber. Este trabajo pretende realizar un aporte desde una perspectiva pedagógica y psicológica haciendo énfasis en los vínculos educativos en el aula de formación docente considerada como una variante de aula multigrado.

Palabras clave: Formación docente. Vínculo educativo. Aula multigrado.

La reflexión sobre nuestras prácticas educativas resulta muy importante para poder pensarlas diseñarlas. En el trabajo cotidiano de aula emerge una punta de iceberg que con certeza se puede afirmar que es imposible que tanto docentes con mucha experiencia en el ámbito de formación *docente* como aquellos que acaban de iniciar su trayectoria allí, no puedan identificar más allá de lo visible. Consiste nada más y nada menos en “el vínculo educativo” en palabras de Violeta Núñez¹. Ese vínculo entre el sujeto, el agente y los contenidos, “se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca”. (Núñez, 2003, p. 38). La autora toma la idea herbartiana de trabajo educativo: “Este implica la existencia de tres elementos (a modo de un triángulo incompleto, ya que su base no se cierra): sujeto de la educación.

En cada inicio de cursos se suele hacer una presentación de nombres de integrantes del grupo y de los contenidos del currículum que están por delante,

1. Violeta Núñez (2003) se refiere al agente haciendo referencia al docente y al sujeto aludiendo al alumno en el triángulo herbartiano, agente de la educación y contenidos de la educación”. (Núñez, 2003, p. 28).

detallándose aquellos puntos centrales a trabajar en ese año lectivo. En forma simultánea los alumnos van observando el modo de acercamiento de los docentes hacia cada uno en particular como al grupo en general. Es de esta forma que se comienza a transitar en ese “instante fugaz”, en ese vínculo que implica un tiempo finito en el cronos, pero que dejará su marca, su huella, su impronta única en la vida de los estudiantes y del docente.

Entonces se va construyendo esa trama, ese entretejido, ese vínculo educativo que implica que el docente vea que tiene ante sí sujetos diferentes, con historias de vida tan diversas como ricas en sí mismas. Sujetos con puntos de partida muy disímiles cuando la línea de largada está constituida por los conocimientos previos en relación a una asignatura específica.

El aula multigrado en formación docente

Es posible afirmar que en toda situación educativa los docentes están en presencia de un aula *multigrado*. El término multigrado tiene su origen en la escuela rural, y específicamente significa la convivencia de varios grados dentro de un aula, en forma simultánea. En palabras del español Antonio Bustos:

“Se hace referencia bajo esta denominación a los grupos de alumnos y alumnas de diferentes grados que cohabitan en una misma aula. Es decir, un tipo de agrupamiento escolar que hace que alumnado de diferentes cursos comparta los condicionantes que existen en un grupo-clase”. (Bustos, 2006, p. 23)

El aula de formación docente resulta ser una variante de aula multigrado. Si bien todos los alumnos están en un mismo grado hay una gran diversidad de procedencias resultando ser un grupo muy heterogéneo. Por ejemplo, dentro del mismo grupo conviven estudiantes de la carrera de magisterio y de profesorado (a su vez de diferentes disciplinas). Algunos de ellos vienen de cursar bachillerato, mientras que otros han tenido experiencias previas en la universidad u otras instituciones educativas.

Extrapolar el significado del término multigrado en toda aula es viable desde el instante en que se observa la diversidad de sujetos que interactúan entre sí. Entonces desaparece el requisito de que para comenzar a transitar un curso como alumnos se debe saber de antemano y casi obligatoriamente (condición sine qua non) determinados contenidos sobre una disciplina u otra, porque cada experiencia de vida en sí misma trae consigo implícitamente la licencia para

interactuar en el grupo, enriquecer a sus miembros y enriquecerse en tanto individuo en ese devenir en continua construcción.

Es interesante y necesario revisar también los conceptos de multiedad y multinivel para poder definir si un grupo de formación docente corresponde a esta caracterización. Al respecto, el investigador uruguayo Limber Santos señala que:

“Las relaciones interactivas en una propuesta multigrado se producen entre pares asimétricos respecto al saber, potenciándose el aprendizaje de unos y otros. Los términos multigrado, multiedad y multinivel dan cuenta de la heterogeneidad de todo grupo que aprende en sus distintos aspectos. La multiplicidad de grados, de edades, de niveles conceptuales, de formas de aprender, caracterizan a todo grupo y enriquecen sus interacciones.” (Santos, 2018)

En el aula de formación docente se produce claramente una interacción entre pares asimétricos respecto al saber, incluso se visualiza con más claridad que en alumnos escolares. El universo respecto a los perfiles de los estudiantes que ingresan y perduran es muy amplio en cuanto a su relacionamiento con los saberes, a su edad y también al ritmo que cada uno sostiene en su trayecto por la institución.

Este último aspecto es muy importante que el docente lo tenga en cuenta ya que muchas veces es necesario hacer un ajuste o adaptación en los requerimientos según las características del alumno. Algunas veces en el mismo grupo conviven estudiantes que acaban de egresar de bachillerato con otros que tienen un título de nivel terciario (por ejemplo médicos, arquitectos, psicólogos, etc.) con la inquietud de obtener formación en los aspectos pedagógicos y didácticos que la carrera de su profesión de origen carecía.

Otra variante muy frecuente es la presencia de alumnos que cursan todas las asignaturas correspondientes al grado junto con otros que cursan solo algunas, como es el caso de los alumnos de profesorado que realizan las asignaturas específicas que su carrera requiere. Por otra parte, hay alumnos que si bien no poseen otros títulos provienen de muy diversas trayectorias laborales que muchas veces nada se relacionan con la carrera que cursan en formación docente. Estos alumnos generalmente retoman sus estudios varios años después de haber culminado el bachillerato. Otros tantos finalizan sus estudios de enseñanza secundaria ya en la adultez avanzada para poder ingresar inmediatamente a la carrera docente.

Existen muchos ejemplos de individuos que conviven en el aula multigrado de formación docente que aquí quedan sin mencionar ya que por su gran complejidad no es posible abarcarlos a todos.

Santos también menciona los diferentes niveles conceptuales y las distintas formas de aprender de estos grupos tan diversos. Para el investigador, las relaciones interactivas que se producen dentro de un grupo tan heterogéneo en relación a una propuesta multigrado, no solo hacen que se potencie el aprendizaje de unos y otros, sino que además esas diferencias en los niveles conceptuales y en las formas de aprender contribuyen al enriquecimiento de las interacciones.

El aula multigrado y su potencialidad pedagógica

La española Roser Boix ha realizado un trabajo exhaustivo buscando determinar y resaltar aquellos aspectos del aula multigrado, que lejos de ser un obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje, constituyen un gran *potencial pedagógico*.

La consideración del grupo multigrado por parte del docente en todas sus dimensiones constituye una forma -herramienta- de integración. Por lo tanto, de acuerdo a las características mencionadas del aula multigrado, la exclusión no tiene lugar. A propósito Boix plantea:

“la diversidad dentro de la diversidad del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad de edades que simultáneamente es atendida por un maestro, ya sea tutor, ya sea especialista, en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas, y, aunque no sea una práctica exclusiva del aula multigrado, bien es cierto que se orienta a dar una respuesta educativa comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de sus alumnos” (Boix, 2011, p. 16)

La autora destaca que si bien la diversidad es un elemento clave en el planteamiento pedagógico del aula inclusiva, también lo son otros componentes didácticos que han regido el aula multigrado y que posibilitan el desarrollo de prácticas inclusivas: adecuación del currículum, asunción del modelo cooperativo, asunción de cambios metodológicos y apertura del centro al contexto inmediato. Esta visión inclusiva del aula multigrado surge de la necesidad que tiene el docente para poder hacer frente a la diversidad.

Hay mucho para investigar desde el ámbito académico sobre estas cuestiones, de hecho el aula multigrado es terreno fértil para explorar. Al respecto, Santos señala que la escuela inclusiva en nuestro ámbito está relacionada con la

escuela rural y sus grupos multigrado por la vía de los hechos, pero muy poco desde los abordajes de investigación:

“Son frecuentes las referencias al hecho que evidencia a la escuela rural como una escuela que es ‘naturalmente inclusiva’, pero las dinámicas pedagógicas y didácticas de esta inclusión no han sido consideradas todavía desde la investigación. Tampoco la inclusión ha formado parte de las construcciones intelectuales englobadas en el corpus teórico de la Didáctica Multigrado.” (Santos, 2013, p. 89)

En cuanto al gran potencial pedagógico del aula multigrado, Boix (2011) destaca cuatro líneas de acción que posibilitan una búsqueda activa de significados en torno a los que giran las actividades de aprendizaje:

- *Crítica-reflexiva*, en tanto en cuanto el alumno es capaz de reorganizar y reconstruir experiencias que les permite conocer y valorar el conocimiento cotidiano, en su contexto cultural y social, para desde ellos ser capaz de desarrollar el potencial de creación y transformación de la realidad que los actores sociales tienen cuando adquieren conciencia de su realidad;
- *Indagativa*, por cuanto pone en contacto al estudiante con aspectos complejos, más centrados en la práctica, más procedimentales que teóricos o conceptuales, que promueven la interacción entre pares;
- *Colaborativa*, como la potenciación permanente de la interacción entre iguales, la perspectiva de la valoración, del diálogo, el debate, los proyectos de trabajo comunes, la construcción participativa del conocimiento; de esta forma aprenden a trabajar en equipo.
- *Creativa*, como forma de solucionar problemas, abordar problemas y situaciones no resueltas o que exigen nuevas respuestas y enfoques.

Estas estrategias didácticas facilitan el desarrollo de habilidades y capacidades que son básicas para el significado, sentido y propósito de las actuaciones tanto dentro como fuera de la institución educativa; la capacidad de localizar y trabajar con la información pertinente; comparar y contrastar diferentes opiniones, juicios, métodos; clarificar cómo las diferencias y similitudes se pueden relacionar con un centro de interés, una necesidad o un tema; crear un marco integrado adecuado a las múltiples situaciones de aprendizaje. Esto permite a los sujetos volverse críticamente reflexivos acerca de la naturaleza del conocimiento y de ellos mismos.

Desde una perspectiva psicológica Dadas las características de los grupos de formación docente es muy importante que el vínculo educativo sea flexible antes que nada. Claro está que el docente necesita partir de los puntos del currículum, tiene que basarse en saberes elementales previamente pensados y consolidados para tener un marco de referencia en ese camino a transitar. Pero poco significativo será ese camino si consiste en llevar con mucho esfuerzo a sus alumnos en un proyecto de trabajo que solo sea atractivo para el docente y unos pocos alumnos.

Desde el punto de vista psicológico, mantener el entusiasmo y el interés en los estudiantes resulta fundamental para lograr prácticas enriquecedoras y promover los aprendizajes. Es importante sostener el curso con un objetivo en común, como puede ser un proyecto, generar dinámicas y modalidades de trabajo variadas, etc.

Respecto a la enseñanza a partir de proyectos, es interesante el aporte que Philippe Meirieu (1988) hace en cuanto a que el proyecto del docente tiene que guardar relación con los intereses de todos los alumnos, más específicamente con los proyectos personales de estos, de lo contrario no será atractivo ni estimulante y seguramente el aprendizaje que desea en los educandos no exista. Para ello es ineludible conocer a los sujetos con los que se trabaja, acercarse a cada uno de ellos, invitarlos a dialogar, abrirse a ser cuestionados como agentes, a recibir sugerencias tanto en temáticas alternativas a los puntos del currículo, como a los modos de abordarlos.

Sobre este aspecto, Boix (2011) señala que en el aula multigrado debe considerarse la individualidad de cada uno de sus miembros, generando confianza en los como protagonistas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, activando mecanismos de respeto en la toma de decisiones a partir de la pluralidad de ideas y percepciones que surgen en el seno del aula.

Por todas las características mencionadas acerca del grupo multigrado, resulta ineludible para el agente realizar algunos ajustes en los momentos centrales que determinan su accionar: cuando planifica las instancias con los estudiantes en el aula (consignas), durante el transcurso de la actividad y a la hora de evaluar. Esos ajustes, o más comúnmente denominadas adaptaciones, hacen que el docente sea flexible. Ello requiere a su vez que sea muy buen observador no solo de los intereses, sino también de los ritmos de los alumnos para adecuarse y llevar a cabo la propuesta.

También es necesario a veces salirse de lo planificado. Por ejemplo, cuando los alumnos ya están realizando sus prácticas con frecuencia llegan con comen-

tarios de una jornada en la escuela (o liceo) expresando sus estados de ánimo y contando anécdotas que no van de la mano con la propuesta pensada para ese día. Es esencial para los alumnos que el docente se detenga a revisar esas inquietudes emergentes y mejor aún si pueden reflexionarse durante la clase.

Por otra parte, suele suceder que los alumnos tienen muy asimilado el poderoso papel del educador para tomar las decisiones y es por ello que los comentarios muchas veces se traducen en miradas, en gestos desanimados, en cansancio, en indiferencia. Y es en ese momento preciso en que el docente tiene que ser veloz y agudo en sus observaciones para hacer un alto y dar paso al protagonismo del alumno.

Analizando al grupo-clase como grupo multigrado, Boix (2011) hace referencia al paradigma constructivista como referente psicogenético. Este paradigma, según la autora requiere de la aplicación de la metodología activa-participativa para crear contextos de aprendizaje significativos y cooperativos. Desde este enfoque, se parte de los intereses de los alumnos, promoviendo la curiosidad, la búsqueda constante, la reflexión, la discusión, la experimentación a partir de diversas modalidades de actividades de aprendizaje, el aprehendizaje conceptual y el espacio para manifestar el pensamiento creativo.

Otro aspecto central al que la autora hace referencia es a la tutoría entre pares. Consiste básicamente en la ayuda mutua que los estudiantes se brindan entre sí. Es mutua porque ambos se enriquecen, quien explica a un compañero que necesita apoyo reafirma lo aprendido ya que debe poner en palabras ese conocimiento para poder explicarse. A su vez quien recibe la ayuda dispone de una explicación con otro lenguaje diferente al del docente. El estudiante que hace la tutoría refuerza su autoestima y adquiere más confianza en sí mismo; el estudiante que es apoyado se siente más sostenido y refuerza un vínculo de mayor confianza con el compañero.

Al respecto Santos señala:

“Esta particular situación educativa permite configurar un ambiente de aprendizaje donde las relaciones interactivas se ponen de relieve, entre docente y alumno y de los alumnos entre sí. El aprender con el otro se ve necesariamente potenciado, máxime cuando las diferencias de niveles de desarrollo y saberes adquiridos, son tan importantes.” (Santos, 2006, p. 73)

Para aclarar más este proceso, el autor hace referencia al concepto de ZDP tomado de Lev Vygotsky (1979) en el que se manifiestan las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico y el funcionamiento intrapsicológico. “Esto

implica límites determinados por el grado de desarrollo individual, pero es en realidad la conjunción de ese grado de desarrollo y la forma de instrucción lo que determina la ZDP.” (Santos, 2006, p. 74)

A modo de síntesis...

Cuando los procesos de enseñanza y de aprendizaje se realizan teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza al aula multigrado, se fortalece el vínculo entre docente-alumnos y alumnos-alumnos, en diferentes aspectos: entusiasmo, interés, curiosidad, respeto, participación (sentimiento de pertenencia), confianza, pensamiento creativo, autoestima, autoconocimiento, conocimiento del otro, etc.

Es de esta forma que se puede innovar y crecer, porque enseñanza y aprendizaje no solo se da en un sentido sino que es en reciprocidad, en un nutrirse mutuamente docentes y alumnos. Parafraseando a Graciela Frigerio (2018) estos procesos tienen lugar en un pensar lo que se está haciendo y en un hacer pensándose.

Referencias bibliográficas

BOIX, Roser (2011) “¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado”. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, (2), pp. 13-23. En línea: <http://www.urg.es/local/recfpro/rev152ART1.pdf>

BUSTOS, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y organización escolar. Granada, España.

FRIGERIO, G. (2018) entrevista de La Diaria: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacerenfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-conambos/>

MEIRIEU, P. (1988). *Aprender, sí, pero ¿cómo?* Barcelona, España: Octaedro.

NÚÑEZ, V. (2003). *El vínculo educativo en Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis de Hebe Tizio*. España: Gedisa.

SANTOS, L. (2018). Evaluación en aulas multigrado: el poder de la transmisión. *Quehacer Educativo*, (151).

SANTOS, L. (2013) La educación rural como objeto de estudio. Investigación académica, formación y prácticas. *Quehacer Educativo*, (117), pp. 84-96.

SANTOS, L. (2006) Atención a la diversidad: Algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer Educativo*, (75), pp. 72-79.